



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418 © UDC/Uminho

2014, Vol. 1, No. 1, 26-34. DOI: 10.17979/reipe.2014.1.1.19

Conceções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso

Conceptions of the Portuguese Preschool teachers about writing language: a case study

Ana Isabel Santos*, Margarida Alves Martins**

*DCE - Universidade dos Açores, **ISPA – Instituto Universitário

Resumo

O presente artigo pretende dar conta dos resultados de uma investigação realizada junto de um grupo de 18 educadoras de infância a trabalhar na em escolas da rede pública da Ilha Terceira, Açores, Portugal, cujo objetivo foi o de compreender a sua perspetiva acerca da abordagem à linguagem escrita no âmbito da educação de infância. Foram avaliados aspetos como a posição pedagógica e metodológica que as educadoras afirmam adotar na sua intervenção pedagógica e os processos de aprendizagem que afirmam privilegiar como promotores da literacia nas suas salas. A entrevista realizada durante o segundo trimestre do ano escolar permitiu concluir que a forma de pensar destas educadoras, acerca do desenvolvimento da linguagem escrita, caracteriza-se, basicamente, pelo distanciamento relativamente a uma perspetiva emergente da literacia, centrada nas crianças, pela atribuição de uma acentuada importância às atividades e estratégias de intervenção direta e pelo défice de conhecimentos sobre a forma como se desenvolvem os processos de leitura e escrita em crianças pré-escolares.

Palavras chave: educação de infância, abordagem à linguagem escrita, concepções dos educadores

Abstract

The aim of this paper is to present the results of a study developed with teachers of 18 public kindergartens in Terceira Island, Azores, Portugal, in order to understand their perspective about the written language development on preschool children. To evaluate the teachers' beliefs, there was taken into account some aspects such as the methodology that they assume as characteristics of their practices, their pedagogical stand and the pedagogical processes that they assure to privilege in order to promote the development of children attending these kindergartens. The interview conducted during the second trimester of the scholar year, allowed to conclude that teachers' way of thinking about written language is basically characterized for a lack of an emergent literacy perspective, focus on children, pointing out aspects such as a remarkable importance attributed to activities and direct intervention strategies and the deficit of knowledge about the development of children's conceptualisations on reading and writing.

Keywords: early childhood education, emergent literacy, teachers' beliefs

As concepções dos educadores de infância e o seu papel na emergência da literacia

São várias as investigações que, no âmbito da leitura e da escrita, se têm dedicado ao estudo do papel do educador de infância, seja descrevendo contextos onde é possível

desenvolver uma intervenção pedagógica de qualidade que permita, de maneira significativa e contextualizada, uma evolução das formas de pensar e dos conhecimentos das crianças em idade pré-escolar (Carlino e Santana, 1996; Curto, Morillo e Teixido, 1998; Gassó, 2004; Tolchinsky

e Simó, 2001; Vayer, Maigre e Coelho, 2003), seja avaliando as práticas pedagógicas destes docentes e os seus efeitos no desenvolvimento de essas mesmas crianças (Alves Martins, 2007; Kragler, 2005; Santos, 2007; Saracho e Spodek, 2006; Sénéchal, 2006; Yannicopoulou, 2006). Hoje em dia, é inegável que, à entrada para a educação de infância, as crianças já possuem um leque alargado de conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e têm ideias claras sobre como se faz. Trabalhos empreendidos em Portugal (Alves Martins, 1989, 1993; 1996; Alves Martins e Silva, 1999; Alves Martins e Quintas Mendes, 1986, 1987; Esteves, 2002; Mata, 1988; Santos, 2001; Silva, 2003) e noutros países (Besse, 1990, 1993; Ferreira, 1992, 1997; Fijalkow, 1993; Strommen e Mates, 1997; Sulzby, 1985; Teberosky, 1992; Tolchinsky Landsmann, 1995; Tolchinsky e Levin, 1987; Tolchinsky e Simó, 2001) assim o demonstram. Estes mesmos estudos alertam para o papel do educador em todo este processo que, antes e depois da educação pré-escolar, requer de uma compreensão profunda acerca do desenvolvimento e da aprendizagem inerentes à construção desses conhecimentos. Contudo, esse papel que é definido de uma maneira complexa (Muñoz e Zaragoza, 2003), e que se pretende seja tão globalizado quanto possível, vai muito além daquilo que o educador faz na sua sala. Existe um conjunto de fatores que, de maneira direta ou indireta, influenciam a forma como os processos de aprendizagem são concebidos e implementados e que têm os seus reflexos na forma como estes docentes perspetivam a sua própria prática pedagógica. Desta forma, compreender aquilo que os educadores fazem, implica compreender, também, como pensam y perspetivar as razões que se escondem por trás dessas intervenções. Aspetos relacionados com as perspetivas dos educadores sobre o seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sobre a forma como concebem o currículo e como organizam e gerem os elementos que o compõem (espaços, tempos, atividades, recursos), abordados por Beck, Czerniak e Lumpe (2000), Entwistle, Skinner, Entwistle e Orr (2000), Munthe (2001), Foegen, Espin, Allinder e Markell (2001) ou Errington (2004), sobre as expectativas que têm acerca das crianças que frequentam as suas salas (Lane, Givner e Pierson, 2004; Letendre e Akiba, 2001; Zohar, Degani e Vaakin 2001), ou sobre a forma como mobilizam os seus conhecimentos e os colocam ao dispor da sua prática pedagógica (Bielenberg, 1993; Fung e Chow, 2002; Haney, Lumpe, Czerniak e Egan, 2002; López, 2003), são aspetos fundamentais a considerar na compreensão daquilo que é o educador de infância. Estes fatores, não podem, ainda, ser considerados independentemente de outros que se podem revelar enquanto obstáculos à definição de uma posição coerente e consistente por parte do educador. Estamos a referir-nos a fatores de ordem cultural, política, educativa, formativa e do próprio contexto educativo mais imediato que, como assinalam Drakenberg (2001), Zuzovsky (2001), Einarsdóttir (2003), Nuttall (2003) ou Kwon (2004),

implicam o surgimento de dilemas ou divergências entre aquilo que os educadores/professores pensam e a prática pedagógica que implementam na realidade. Concretamente no âmbito da linguagem escrita, Foote, Smith e Ellis (2004) referem que “os educadores têm um papel chave no modelar e desenhar de experiências de literacia para as crianças. Aquilo que os educadores fazem parece ser o resultado das suas conceções e conhecimentos sobre aquilo que é uma literacia apropriada para as crianças num contexto de educação de infância. As conceções e conhecimentos nascem das experiências dos educadores de infância no seu contexto social e cultura” (p.136). Mas, que formas de pensar e que conhecimentos podemos identificar nos educadores que possam ter reflexo nas suas práticas pedagógicas? De acordo com Emília Ferreira (1997), é possível identificar, nos educadores de infância, duas formas distintas de pensar a leitura e a escrita: uma tradicional, centrada no docente, que define a ordem e a forma pela qual se devem introduzir as atividades de leitura e escrita, adotando uma perspetiva de ensino da escrita enquanto técnica de transcrição; e a outra, centrada na criança, nas suas necessidades e interesses, que considera a utilização contextualizada que a criança faz da escrita como o ponto de partida para as aprendizagens neste domínio. Estas duas formas de perspetivar a linguagem escrita em educação de infância correspondem àquilo a que McMahon, Richmond e Reeves-Kazelskis (1998), Miller (2001) ou Guimarães e Youngman (1995) definem como os paradigmas de preparação para a leitura ou reading readiness e de literacia emergente ou emergent literacy. O primeiro encontra-se associado à ideia de que, para que a criança aprenda a ler e a escrever, deve desenvolver um conjunto de competências identificadas como pré-requisitos, competências estas que se adquirem através de atividades relacionadas com a discriminação auditiva e visual, com a memória, com o desenvolvimento do vocabulário, da capacidade de escutar, das habilidades viso-motoras e com o conhecimento das letras y do seu respetivo valor sonoro. O segundo paradigma vem conceder legitimidade aos comportamentos convencionais de leitura e escrita das crianças, respeitando aquilo que elas sabem, e incentiva o educador a criar ambientes ricos em leitura e escrita, multiplicando as oportunidades de contacto das crianças com experiências variadas de literacia. É no contexto destes dois paradigmas que, nas últimas décadas, se têm centrado as investigações sobre o pensamento dos educadores no campo da linguagem escrita. Evidenciando os aspetos anteriormente assinalados, que distinguem uma posição de outra, os trabalhos de McMahon et al. (1998), Miller (2001), Guimarães e Youngman (1995) ou Mourato (1997), são o reflexo da existência de inúmeras contradições e incoerências na forma como os educadores pensam a linguagem escrita neste nível de ensino. Estas contradições, que acontecem, por exemplo, entre o tipo de atividades que referem implementar, a forma como se posicionam perante a

abordagem à escrita e o tipo de competências que procuram desenvolver nas crianças, entre as orientações curriculares existentes e a forma como as interpretam ou entre o papel da escrita na educação de infância e a idade considerada chave para o início de um trabalho neste domínio, levam, de acordo com estes investigadores, à existência de implicações ao nível da prática pedagógica dos docentes, com repercussões importantes no envolvimento das crianças em eventos de literacia. Em Portugal, apenas em finais da década de 90 a abordagem à linguagem escrita começou a ganhar algum relevo no trabalho pedagógico do educador. Em primeiro lugar, fruto da introdução de um documento orientador dessas práticas, conhecido como Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), que vem destacar a abordagem à linguagem escrita como domínio que também deve ser considerado importante nas práticas dos educadores. Em segundo lugar, pelo surgimento de investigações, por um lado, no âmbito das conceptualizações infantis de leitura e escrita, anteriormente assinaladas, que nos elucidam sobre a forma de pensar das crianças, por outro lado, no campo das práticas pedagógicas dos educadores (Alves Martins, 2007; Santos, 2001, 2007), que nos oferecem uma perspetiva pouco animadora sobre o trabalho que, neste domínio, é concretizado pelos docentes e, ainda, no âmbito das conceções sobre as práticas pedagógicas dos educadores. Neste sentido, e porque desenvolver um estudo mais abrangente sobre o saber-fazer dos educadores que nos permita obter uma visão mais clara e atual da realidade educativa, implica compreender a perspetiva que estes docentes vão adotando, o presente estudo foi orientado considerando dois objetivos fundamentais: 1) caracterizar a forma de pensar destes profissionais da educação sobre aquilo que entendem deve ser a abordagem à linguagem escrita na educação de infância e, 2) caracterizar a forma como perspetivam e justificam a sua própria intervenção pedagógica neste domínio. Conhecer a forma como pensam permitirá, futuramente, delimitar estratégias que procurem uma progressiva aproximação das suas formas de pensar e agir a uma perspetiva de literacia emergente, preconizada para a educação de infância.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 18 educadores de infância que exerciam a sua atividade profissional em escolas da rede pública da Ilha Terceira, Açores. A totalidade dos participantes é do sexo feminino, com idades que oscilam entre os 26 e os 56 anos. As 18 educadoras trabalham, em média, há 17.3 anos, sendo 17 delas bacharéis em educação de infância e uma licenciada. As 17 educadoras com bacharelato fizeram a sua formação inicial nos antigos Magistérios da Escola Primária ou em escolas Superiores de Educação Portuguesas e 14 estavam a frequentar, à data,

ou já tinham frequentado cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância. Uma delas tinha realizado um CESE (Curso Superior Especializado). Das 18 educadoras, cinco assinalam seguir como modelo pedagógico o trabalho por projeto, seis o movimento da escola moderna e sete revelaram não seguir qualquer modelo.

Questionadas acerca de formação específica no âmbito da linguagem escrita, 17 educadoras não identificaram na sua formação inicial aspetos relacionados com a emergência da literacia, referindo, algumas delas, que nessa altura não se abordava a leitura e a escrita direcionada para a educação pré-escolar. Apenas a educadora licenciada refere ter tido alguma formação nesse sentido sem, contudo, identificar uma perspetiva específica de formação. Relativamente a formação contínua, apenas quatro das 18 educadoras identificam momentos de formação ou de autoformação tidos no âmbito do modelo pedagógico que orienta as suas práticas pedagógicas e que promove a partilha de experiências pedagógicas neste domínio (Movimento da Escola Moderna).

Instrumentos

O instrumento utilizado para avaliar a forma de pensar das educadoras foi a entrevista. Como afirmam Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1995) "... é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representação, de valores, de normas veiculados por um indivíduo" (p.89).

A entrevista, composta por 15 perguntas, procurou recolher a opinião das entrevistadas relativamente a três aspetos: a) *metodologia de trabalho* no âmbito da abordagem à escrita, isto é, questões que se prendem com a forma como as educadoras referem intervir neste domínio; b) *posicionamento pedagógico*, relacionado com a forma como justificam a influência do modelo curricular que seguem no seu trabalho no âmbito da abordagem à escrita e a forma como implementam esse mesmo trabalho; c) *o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita*, na tentativa de perceber quais os seus conhecimentos sobre aquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer neste domínio.

A informação recolhida através da entrevista foi analisada recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo, que permitiu a categorização da informação em diferentes dimensões de análise. Assim, para cada uma das três categorias acima referidas, foram identificadas as seguintes dimensões de análise:

1. Metodologia de trabalho: área de conteúdo a privilegiar; objetivos prioritários de intervenção; planificação do trabalho; processos a privilegiar no âmbito da linguagem escrita;

2. Posicionamento pedagógico: modelo que orienta a prática pedagógica; razões da adoção do modelo pedagógico; razões justificativas das suas opções de intervenção;

3. Desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita: conhecimentos acerca das conceptualizações infantis de escrita; conhecimentos acerca das conceptualizações infantis de leitura.

Resultados

A metodologia de trabalho seguida pelas educadoras

Um primeiro aspeto a considerar no levantamento de informação relativamente à forma de pensar do grupo de educadores, prende-se com as áreas de conteúdo que privilegiam em termos de intervenção pedagógica, com a forma como planificam o seu trabalho e com as atividades e estratégias que implementam com maior regularidade no âmbito da linguagem escrita.

A componente *metodológica do seu trabalho* nem sempre é reveladora de uma abordagem à linguagem escrita sistemática, verificando-se que o domínio da linguagem escrita não é um dos que maior peso ganhar quando pensam na sua intervenção pedagógica.

Para a maioria destas educadoras, a área da formação pessoal e social é aquela que maior importância revela ter quando questionadas acerca da área de conteúdo a que atribuem mais importância, destacando a definição de objetivos e de estratégias como ponto de partida para um trabalho mais consistente neste domínio. Para estas educadoras, os seus objetivos de intervenção são prioritariamente direcionados para a formação pessoal e social, seguida da linguagem oral, da escrita e do conhecimento lógico-matemático. Especificamente no domínio da abordagem à escrita, apenas 3 educadoras o assinalam como sendo prioritário quando concebem a sua intervenção pedagógica.

Esta aparente menor importância relativamente à linguagem escrita faz-se acompanhar de alguma ausência de regularidade no que diz respeito à planificação do trabalho. Para a maioria das educadoras entrevistadas (13), a sua intervenção neste domínio regula-se por um misto de atividades planificadas e não planificadas que procuram, em qualquer caso, respeitar os interesses das crianças. Para as restantes 5 educadoras, as atividades não planificadas sobrepõem-se às planificadas e regem-se por aspetos meramente circunstanciais ou contextuais, alguns relacionados com os interesses das crianças, como afirma a educadora P – “eu dou importância àquilo que a criança me está a pedir”.

Em geral, e para a maioria, aspetos como o desenvolvimento do vocabulário, as atividades de registo das crianças e do educador ou a exploração dos aspetos conceptuais da escrita, são aqueles que maior importância ganham quando se referem ao trabalho planificado para trabalhar o domínio da linguagem escrita. Estes aspetos são postos em evidência quando assinalam as atividades que mais frequentemente implementam e que dizem respeito a atividades de leitura, de escrita e de oralidade.

Os aspetos de *leitura* mais assinalados remetem para

atividades de leitura de histórias, para atividades pontuais de pesquisa sobre temas específicos, para atividades de leitura e descrição de imagens e para a identificação de letras. Relativamente à *escrita*, são referenciadas, fundamentalmente, atividades de registo efetuadas pelas próprias educadoras. Contudo, são, ainda, mencionadas atividades que se prendem com a escrita do nome por parte das crianças e com a execução de fichas de exercícios grafo-motores. Para 7 educadoras, o desenvolvimento da linguagem oral também é considerado importante para o trabalho de abordagem à escrita que desenvolvem, referindo atividades como cantar, recitar lengalengas ou fazer dramatizações como sendo as mais implementadas.

Contudo, quando questionadas acerca das razões que as levam a implementar estas atividades em detrimento de outras, as suas justificações nem sempre parecem ir ao encontro das necessidades das crianças. Para uma das educadoras, as atividades que implementa são explicadas considerando os seus gostos pessoais, são atividades que implementa “porque gosto”; para outras educadoras, o mais importante é a possibilidade de inserir as aprendizagens neste domínio em situações mais globais de aprendizagem; algumas educadoras destacam as atividades que referem implementar como “uma maneira de incentivar as crianças para a leitura e para a escrita” (educadora O), ao permitir um trabalho mais direcionado para aspetos específicos da linguagem escrita; ainda, para outras educadoras, as atividades de exploração livre que costumam promover têm como ponto de partida o respeito pelos interesses das crianças ou procuram dar resposta a questões que serão relevantes para o seu futuro desempenho escolar, basicamente relacionadas com a promoção e desenvolvimento da motricidade fina e da linguagem oral.

O posicionamento pedagógico das educadoras

A segunda categoria de análise emergida das entrevistas refere-se ao posicionamento pedagógico assumido pelas educadoras, que reflete a forma como orientam a sua prática pedagógica e que abrange aspetos como o modelo pedagógico que orienta a prática, as razões que justificam a adoção desse modelo e as razões que justificam o tipo de intervenção que afirmam adotar.

Como foi assinalado anteriormente, das 18 educadoras entrevistadas, 11 revelaram seguir um modelo pedagógico específico.

Relativamente a esse modelo pedagógico que orienta as suas práticas pedagógicas, são razões apontadas para a sua adoção: a) a possibilidade que o modelo oferece para criar um espaço onde possam repensar o trabalho desenvolvido; b) a mobilização de estratégias diversificadas de intervenção que o modelo propõe; c) a necessidade de mudança depois de alguns anos de serviço docente seguindo o mesmo tipo de trabalho; ou d) o facto do modelo escolhido se adaptar à sua forma de ser e estar na profissão. Para estas educadoras, a opção por um modelo pedagógico específico também se relaciona com os benefícios diretos

que a forma de trabalho que preconizam tem sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e com a possibilidade de responder de forma mais aproximada aos seus interesses e necessidades.

Por outro lado, quando questionadas acerca das razões que as levam a orientar o seu trabalho para uma determinada área de conteúdo em detrimento de outras, como vimos no ponto anterior, somos confrontados com razões de dois tipos: umas centradas nas próprias educadoras e outras centradas nas crianças.

Para 10 educadoras, promover uma área em detrimento de outra justifica-se porque tal faz parte do seu trabalho, por ser uma área que gosta, em particular, de trabalhar ou porque tenta aproximar-se das exigências explicitadas nas orientações curriculares existente.

Para as restantes 8 educadoras, trabalhar uma área em detrimento de outra justifica-se para garantir: a) uma adequada transição das crianças para a educação básica; b) competências necessárias para o futuro pessoal das crianças; c) uma resposta aos interesses das crianças; d) uma resposta a necessidades específicas das crianças.

Redirecionando esta questão do privilegiar determinados aspetos em relação a outros, para o domínio da linguagem escrita, ou seja, para os aspetos a que dão maior importância neste âmbito, voltamos a ser confrontados com os mesmos dois tipos de razões anteriormente referidas (centradas no adulto e centradas nas crianças).

Para algumas educadoras (5) o seu trabalho no domínio da linguagem justifica-se atendendo à sua forma de estar na profissão, tal como o afirma a educadora C – “porque é a minha forma de trabalhar...”; para outras (5) trata-se apenas de um gosto pessoal, como o assinala a educadora S – “gosto de contar-lhes histórias... também gosto que elas (crianças) mas contem...”; outras (2) apontam, ainda, para a importância que o domínio em causa tem.

Quando centradas nas crianças, as educadoras (6) justificam o seu trabalho no âmbito da linguagem escrita considerando as necessidades e os interesses manifestos das crianças – “relativamente à escrita, leitura e escrita, tento colocar ao alcance das crianças materiais e, depois, escrevo muito à frente delas, escrevo muitas das coisas que elas dizem e elas acabam por ter tanto coisa escrita em seu redor que já escrevem... é uma coisa normal!” (educadora Q).

O desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita

A última categoria de análise das entrevistas debruça-se sobre os conhecimentos que as educadoras revelam possuir acerca do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar e acerca dos conhecimentos sobre leitura e escrita que as crianças destas idades revelam ter.

Para obter este tipo de informação, foram incluídas, na entrevista, duas perguntas que implicavam a realização de

uma pequena tarefa, uma para a leitura e outra para a escrita. Relativamente à escrita, foram apresentadas 6 amostras de escrita realizadas por crianças em idade pré-escolar através de ditado de palavras e 4 exemplos de respostas dessas mesmas crianças a uma situação de leitura de uma imagem acompanhada de texto. As 6 amostras de escrita e os 4 exemplos de resposta perante a situação de leitura representam níveis distintos de conceptualizações infantis de leitura e escrita (Alves Martins e Quintas Mendes, 1987; Ferreira e Teberosky, 1979). A tarefa consistia em ordenar as amostras em termos evolutivos e justificar, caracterizando, a lógica seguida nessa ordenação.

Relativamente à identificação das conceptualizações infantis presentes nas amostras de escrita das crianças e à sua organização em termos evolutivos:

1. Quatro educadoras conseguiram ordenar corretamente as amostras apresentadas, nove fizeram-no parcialmente correto e cinco ordenaram-nas incorretamente;
2. Questionadas acerca dos conhecimentos que essas crianças poderiam ter sobre a escrita, apenas uma educadora conseguiu identificar, para cada amostra, o nível de desenvolvimento da criança, identificando as diferentes formas de pensar presentes, como verificamos pelo que referiu relativamente à amostra 1 – “os menos evoluídos são os das amostras 6 e 4, porque acho que eles estão numa etapa pré-silábica... não se entende ainda o que escrevem, também não me parece que se trate de uma escrita do referente porque realmente boi teria que ser maior que gatito e não me parece que assim seja”; a maioria das educadoras (15) é capaz de destacar alguma característica da escrita de cada uma das amostras, mas não evidencia a compreensão da evolução registada; finalmente duas educadoras referem que as crianças que efetuaram as amostras se encontram pouco evoluídas e têm poucos ou nenhuns conhecimentos sobre escrita;
3. Confrontadas com a solicitação de atribuir uma idade provável às crianças de cada uma das amostras, 13 educadoras assinalaram que as crianças mais velhas seriam aquelas cujas amostras seriam reveladoras de maiores conhecimentos sobre escrita; para uma das educadoras a idade não é sinónimo de mais conhecimentos; por último, para três educadoras o fator que determina a diferença não é a idade mas o contexto onde as crianças se encontram imersas.

No que diz respeito à identificação das diferentes conceptualizações infantis de leitura presentes nos quatro exemplos apresentados:

1. Quando solicitadas a ordená-los, 12 das 18 educadoras fizeram-no corretamente, cinco fizeram-no parcialmente bem e apenas uma não foi capaz de os ordenar;
2. Questionadas acerca dos conhecimentos que essas quatro crianças poderiam ter sobre leitura, a maior parte das considerações tecidas remetem para

conhecimentos específicos que conseguem identificar nas crianças (capacidade ou incapacidade para distinguir imagem de texto, para identificar letras, para distinguir letras de números ou para estabelecer uma relação grafo-fonológica); as restantes quatro educadoras centram a sua atenção na forma como as crianças se expressaram e não naquilo que sabem, por exemplo, no facto de uma das crianças se referir ao telefone como sendo um telemóvel;

3. Confrontadas com a possibilidade de atribuir uma hipotética idade às quatro crianças, 15 educadoras afirmaram que as crianças com mais conhecimentos eram, em simultâneo, as crianças mais velhas; duas educadoras afirmaram que, para além da idade, os conhecimentos das crianças dependiam também do seu próprio desenvolvimento; finalmente uma educadora afirmou que os conhecimentos das crianças não dependiam da idade mas do contexto onde estas se encontram imersas.

Discussão

Apesar da linguagem escrita não ser considerada a área prioritária de intervenção, aparece nos discursos destas educadoras com algum destaque, ao assinalarem-na como uma das que tem relevo na sua intervenção pedagógica. O que se regista nestes dados, contrariamente àquilo que se verificava anteriormente (Guimarães e Youngman, 1995; Santos, 2001), é uma maior preocupação em fazer da abordagem à escrita um elemento curricular integrante de uma prática pedagógica que se pretende globalizante e articulada.

Contudo, o que destaca ao longo da informação apresentada é a existência de formas de pensar a prática pedagógica no âmbito da escrita algo distantes de uma perspectiva emergente da literacia, considerada, quer ao nível da investigação científica, quer ao nível das orientações curriculares, como a mais consentânea com a educação pré-escolar. Este distanciamento é evidente no tipo de atividades referidas pelas educadoras. Para a maioria, as atividades de abordagem à linguagem escrita que referem implementar e que consideram ser apropriadas para os interesses e necessidades das crianças, são atividades de desenvolvimento da linguagem oral e de motricidade fina, claramente conotadas com uma perspectiva de preparação para a leitura (Ferreiro, 1997; Guimarães e Youngman, 1995; McMahon et al., 1998; Miller, 2001).

Por outro lado, apesar de estarmos perante modelos curriculares distintos, a opção de enveredar por um ou outro tipo de trabalho não parece estar diretamente relacionada com a forma como cada educadora perspetiva a sua intervenção pedagógica neste domínio. As razões apontadas para a adoção de um modelo ou outro são atribuídas a aspetos de carácter pessoal ou a aspetos pontuais do desenvolvimento da criança mas, nunca são assinalados

elementos relacionados com o modelo seguido que, em termos de substrato teórico, sejam o reflexo de princípios pedagógicos que norteiam o seu saber-fazer.

Idêntica situação se verifica quando questionadas especificamente sobre o seu trabalho no domínio da linguagem escrita. Sem explicitar aspetos científicos ou pedagógicos concretos, as razões que estas educadoras apontam para justificar o trabalho que desenvolvem neste domínio voltam a estar focadas para aspetos pessoais ou para a sua perspetiva pessoal sobre como e o quê trabalhar.

Esta aparente ausência de sustentação científico-pedagógica sólida, sobre o seu saber e sobre o seu saber-fazer, torna-se evidente, na entrevista, em dois momentos particulares. O primeiro, quando questionadas acerca dos processos de abordagem à linguagem escrita que devem promover. Mais do que assinalar processos de desenvolvimento e aprendizagem específicos, estas educadoras enformam o seu discurso numa lógica de atividades que implementam nas suas salas, sem que possamos compreender quais os objetivos subjacentes a essas mesmas atividades. O segundo, quando questionadas acerca dos conhecimentos das crianças em situações particulares de leitura e escrita. A dificuldade em explicar aquilo que as crianças sabem e conhecem sobre leitura e escrita torna-se evidente, não apenas na dificuldade em ordenar os exemplos dados na tarefa proposta, mas também na caracterização de cada um desses exemplos, como, aliás, já o referiam Guimarães e Youngman (1995), num estudo realizado sobre as concepções dos educadores portugueses acerca da leitura e da escrita.

Face a esta situação, é fundamental estarmos conscientes das possíveis implicações que estes resultados possam ter, sobretudo nas crianças a quem as práticas pedagógicas destes docentes se orientam. Nesse sentido, impõe-se fazer uma chamada de atenção a todos os profissionais cujo trabalho se direciona para este nível de ensino, não apenas os educadores, mas também os formadores. É certo que as investigações existentes confirmam a ausência de uniformidade e solidez na forma de pensar dos docentes como um aspeto frequentemente observado (Einarsdóttir, 2003; Nuttall, 2003), contudo, também sabemos que, quanto mais consistente e articulado for todo o processo, melhores serão os resultados em termos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Se considerarmos que, partir para uma intervenção pedagógica que respeite os interesses e necessidades das crianças, implica conhecer de maneira aprofundada aquilo que elas sabem e conceber um processo de construção do conhecimento coerente, pedagogicamente fundamentado, global e articulado, então estas educadoras ainda têm um longo caminho a percorrer, caminho este que terá que passar, indubitavelmente, por processos de formação e atualização de conhecimentos nesta área. De facto, este parece revelar-se um elemento chave neste processo, a julgar pela formação que este grupo de educadoras referenciou ter recebido neste domínio, quer ao nível da

formação inicial, quer, sobretudo, ao nível da formação contínua. Com um elevado número de educadores formados há bastante tempo, sobretudo aqueles formados pelas antigas Escolas do Magistério Primário, e com ausência de formação específica para a educação pré-escolar, é de esperar que a sua forma de pensar assente mais numa perspetiva de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita e menos numa lógica de literacia emergente. A julgar, ainda, pelos resultados, os cursos de complemento de formação científica e pedagógica, se bem que mais recentes, não parecem ter sido decisivos para um virar da página neste domínio. Curioso é, ainda, referir que, mesmo tendo sido oferecida formação contínua na Ilha Terceira sobre literacia emergente em educação de infância, pelo menos nos últimos 5 anos, essa formação não tem tido a esperada procura por parte dos educadores, o que poderá ser revelador de algum desinteresse ou, até mesmo, de alguma ausência de um “sentimento de necessidade” formativa por parte dos próprios educadores, facto que nos levanta muitas interrogantes. Interessante revelar-se-ia, ainda, a realização de um estudo similar junto de educadores formados mais recentemente, no sentido de se perceber em que medida esta situação poderá ou não continuar a verificar-se.

Para finalizar, apenas gostaríamos de tecer algumas considerações acerca das limitações deste estudo. Não se tratando de um trabalho que pretenda oferecer uma visão exaustiva das concepções dos educadores de infância sobre a abordagem à linguagem escrita, a amostra reduzida, bem como as opções metodológicas tomadas apenas nos permitem circunscrever os resultados a este pequeno grupo de docentes. Contudo, esta opção tomada revelou-se pertinente na obtenção de uma perspetiva mais aprofundada acerca da forma de pensar destes docentes, informação, esta, relevante para a concretização de novos estudos que permitam oferecer um panorama mais abrangente e alargado de realidade neste campo.

Referencias

- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, VII, (1-2-3), 415-422.
- Alves Martins, M. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. In Alves Martins, M.; Besse, J.M.; Chauveau, G.; Inizan, A. & Rogovas-Chauveau, E. *La Lecture pour Tous*. Paris: Armand Colin.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 147-171. URI: <http://hdl.handle.net/10400.12/1181>
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita – um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, V, (1), 45-65.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, V, (4), 499-508.
- Alves Martins, M. & Silva, A.C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 49-63. URL: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Beck, J., Czerniak, C.M., & Lumpe, A.T. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 11, (4), 323-343. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1009481115135>
- Bielenberg, J.E. (1993). *How a Teacher's Beliefs and Knowledge Inform Practice*. Paper apresentado no Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. USA: Atlanta. ERIC Number: ED362396
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixidó, M.M. (1998). *Escribir y Leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. (3 vols.). Barcelona: Edelvives/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 24, (2), 195-204. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760120095589>
- Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23, (2), 103-116. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140303110>
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19, (1), 5-26. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360050020444>
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, (1), 39-47. <http://dx.doi.org/10.1080/1470329032000172702>
- Esteves, M.L. (2002). *Aprendizagem da Linguagem Escrita em contexto pré-escolar*. Tese de Mestrado (não

- publicada). ISPA: Lisboa. URI: <http://hdl.handle.net/10400.12/496>
- Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In Besse, J.-M.; Gaulmyn, M.-M.; Ginet, D. & Lahire, B., *L' "Illettrisme" em questions*. Lyon: Presses Universitaires.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización – Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fijalkow, E. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire. In Chauveau, G. ; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Harmattan.
- Foegen, A.; Espin, C.A.; Allinder, R.M. & Markell, M.A. (2001). Translating Research into Practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 34, (4), 226-236. <http://dx.doi.org/10.1177/002246690103400405>
- Foote, L., Smith, J., & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24, (2), 136-147. <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732993>
- Fung, L., & Cow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44, (3), 313-321. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188022000031605>
- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac Educación Infantil.
- Guimarães, A.S. & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 99-52. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00067.x>
- Haney, J.J., Lumpe, A.T., Czerniak, C.M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: the beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13, (3), 171-187. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1016565016116>
- Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Childhood Development and Care*, 175, (4), 285-301. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443042000266295>
- Kwon, Y.-I. (2004). Early Childhood Education in Korea: discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices. *Educational Review*, 56, (3), 297-312. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191042000201208>
- Lane, K.L., Givner, C.C., & Pierson, M.R. (2004). Teacher expectations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38, (2), 104-110. <http://dx.doi.org/10.1177/00224669040380020401>
- Letendre, G.K. & Akiba, M. (2001). Teacher Beliefs about Adolescent Development: cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs. *Compare*, 31, (2), 187-203. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920120053201>
- López, L.F.G. (2003). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Paper apresentado no VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Guadalajara. URL: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/luisf>
- Mata, L. (1988). *Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos – Diferenças individuais e conceptualizações dominantes* (Monografia de Licenciatura não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- McMahon, R.; Richmond, M.G. & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationship between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91, (3), 173-182. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597538>
- Miller, L. (2001). Shaping Early Childhood through the Literacy Curriculum. *Early Years*, 21, (2), 107-116. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140125089>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. URL: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=24>
- Mourato, D.C. (1997). *As conceptualizações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância sobre o modo como as crianças constroem a linguagem escrita e as suas respectivas práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado (não publicada). Lisboa: ISPA. URI: <http://hdl.handle.net/10400.12/719>
- Munthe, E. (2001). Professional uncertainty/certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type?. *European Journal of Teacher Education*, 24, (3), 356-368. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760220128905>
- Muñoz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Altamar.
- Nuttall, J. (2003). Influences on the co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: some examples from a New Zealand childcare centre. *International Journal of Early Years Education*, 11, (1), 23-31. <http://dx.doi.org/10.1080/0966976032000066064>
- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2006). Young Children's Literacy-related Play. *Early Child Development and Care*, 176, (7), 707-721. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500207021>
- Santos, A.I. (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em*

- crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA: Lisboa. URI: <http://hdl.handle.net/10400.12/888>
- Santos, A.I. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade dos Açores: Angra do Heroísmo. URI: <http://hdl.handle.net/10400.3/2629>
- Sénéchal, M. (2006). Reading books to young children: what it does and doesn't do. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 6, (3), 23-35. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-0834-6_8
- Silva, A.C.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Strommen, L.T. & Mates, B.F. (1997). What readers do: Young children's ideas about the nature of reading. *The Reading Teacher*, 51(2), 98-107.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as Writers and Readers. In Farr, M. (Ed.). *Advances in writing research*, v.1. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona e Horsori.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita. In Goodman,
- Y.M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tolchinsky, L. & Levin, I. (1987). Construção de escritas através da interação grupal. In Ferreiro, E. & Palácio, M. G. *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vayer, P.; Maigre, A. & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yannicopoulou, A. (2006). The influence of environmental print on preschooler's literacy development in a two-alphabet society. *L1-Educational Studies in language and Literature*, 6, (1), 1-12. URL: http://journaldatabase.org/articles/influence_environmental_print_on.html
- Zohar, A., Degani, A., & Vaakin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00007-5
- Zuzovsky, R. (2001). Teachers' professional development: an Israeli perspective. *European Journal of Teacher Education*, 24, (2), 133-142. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760120095534>

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2013.

Recepción revisión: 7 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2014.